

# Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht

Nicole Marx und Michael Langner

## 1. Multimedia im FSU

Immer häufiger tauchen in der Schul- und Universitätslandschaft sowie an Weiterbildungsinstitutionen die Stichwörter „Multimedia“, „netzwerkgestütztes Lernen“ oder auch „E-Learning“ auf und rufen dabei komplexe Reaktionen hervor, die von unüberlegter Begeisterung bis zu kategorialer Ablehnung reichen. Jede Lehrkraft, jeder Curriculumentwickler weiß Bescheid – oder tut sie oder er nur so? Bei der Faszination bzgl. Multimedia, computergestütztes Lernen und Co. handelt es sich allzu oft um die Bewunderung von Programmen und Hardware, für die man sich selber als zu „dumm“, zu „unbegabt“ oder schlichtweg zu „alt“ fühlt.

Seit den Anfängen der neueren Technologien (der erste Rechner, eine scheinbar höchst intelligente und kaum besiegbare Schachmaschine, entpuppte sich nach langer Zeit als ein mit Drähten und Schaltern versehener Schrank mit Stehplatz für einen menschlichen Schachmeister) sind Menschen von den Möglichkeiten, verständlicherweise weniger von den Grenzen, der immer kleiner werdenden „Kisten“ fasziniert. Nicht nur in technischen Branchen, sondern schon seit einiger Zeit in fast jedem denkbaren Arbeitsbereich werden Computer und Computernetzwerke eingesetzt. Davon sind die Bildungssysteme nicht unberührt geblieben, und schon seit etwa zwei Jahrzehnten lernen Schüler auch mit Hilfe von verschiedenen Sprachlern-Programmen – mit unterschiedlichstem Erfolg. Wo zur Blütezeit des Behaviorismus die berühmte *drill and kill*-Methode vorherrschte, mit wiederholten, meist langwierigen Lernübungen *ad infinitum* (dies ist übrigens noch ganz und gar nicht aus der Mode gekommen und scheint noch in vielen Lernprogrammen und Internet-Angeboten die bevorzugte Methode für Grammatik- und Wortschatzübungen zu sein), gingen die methodisch-didaktischen Überlegungen aber schon weiter. Das Zeitalter des kommunikativen mediengestützten Sprachenlernens brachte mit sich eine Fokussierung auf verschiedenste Lernaktivitäten wie u.a. Textrekonstruktionen. Solche Aktivitäten gaben Lernenden die Gelegenheit, bestimmte Formen auch sinnvoll zu verwenden, anstatt sie nur zu formulieren – also konnten Lernende z.B. anstatt nur eine Liste der deutschen Perfektformen den Infinitiven zuzuschreiben, hier Texte im Perfekt lesen und auch sich darauf beziehende Sätze mit diesen Perfektformen schreiben. Eine dritte Phase des Einbezugs der neuen Medien im Fremdsprachenlernen ist der integrative Ansatz, der Lernende mit mehr oder weniger authentischen Situation in Berührung bringt und ihnen erlaubt, verschiedene *tasks* (Aufgaben) und Projekte durchzuführen. Diese Vorgehensweise betont die Entwicklung von Umgangsstrategien (wie gehen Lernende um mit einem immer größer werdenden Angebot an Materialien (Medienkompetenz), und wie finden und nutzen sie das für ihre Zwecke benötigte Wissen?) und den Schüler als autonomen, eigenverantwortlichen Lernenden (vgl. Kern und Warschauer 2000).

Während diesen verschiedenen Phasen sind einzelne Studien zur Effektivität des Einsatzes neuer Medien im Fremdsprachenunterricht durchgeführt worden, auf die wir an dieser Stelle aber nicht eingehen können. Wir verweisen auf Rüschhoff/Wolff 1999. Leider erreichen diese (wenigen) Ergebnisse nur einen kleinen Teil der Sprachlehrkräfte, die mit diesen Medien arbeiten oder zumindest Lernenden Hinweise darauf geben sollten. Welches die verschiedensten Möglichkeiten sind, wie sie sinnvoll in den Unterricht einzubeziehen sind (oder wann sie lieber außen vor gelassen werden sollten), wie mit der Technik umzugehen ist und wie die Angebote kritisch zu bewerten sind, dies alles sind Fragen, die heutzutage alle Lehrkräfte für sich dringend klären müssen.

Im Moment unterscheiden wir fünf Hauptmöglichkeiten, die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht einzusetzen: Textverarbeitungsprogramme, Sprachlernsoftware (vgl. u.a. Thorne 1999), kommunikative Aufgaben im Netz, Webrecherche sowie Autorenprogramme für Lehrkräfte.

## 2 Was gibt es auf dem Markt?

## 2.1 Textverarbeitungsprogramme

Alltägliche Programme wie Microsoft Word oder WordPerfect, als einfachste Variante des Einsatzes von neuen Medien im Fremdsprachenunterricht, können bei Textproduktionsaufgaben äußerst nützlich sein. Wenn genügend Rechnerplätze vorhanden sind (oder Aufgaben für zu Hause gegeben werden), können Lernende jeweils einzeln Texte planen, schreiben und revidieren. Unterstützt werden sie durch Rechtschreib- und Grammatikprüfungen (die nicht perfekt sind) sowie häufig auch durch ein Wörterbuch mit Synonymen und Antonymen (Thesaurus). Der Einsatz solcher Programme hat auch den Vorteil, dass die schlecht lesbare Schrift mancher Lernender (vor allem ungewohnte Schriften aus anderen Kulturkreisen) einheitlich in Druckschrift erscheint und leichter korrigierbar und kommentierbar ist. Des Weiteren hätten Lernende so die Möglichkeit, ihre Hausaufgaben digital abzugeben und – nach Bearbeitung durch die Lehrkraft - mit Hilfe des „Änderungen nachverfolgen“-Befehls Schritt für Schritt die Anmerkungen nachzuverfolgen und auch auszudrucken.

Etwas komplizierter sind spezifisch für Lernende aufgebaute Schreibprogramme wie *Write better English*, die Lernenden bei der Planung und dem Aufbau eines Aufsatzes sowie bei Wortwahl und Korrekturlesen zur Seite stehen. Erstaunlicherweise gibt es für Deutsch derzeit kein Produkt auf dem Markt, obwohl das Schreiben am PC eine so bedeutende Rolle spielt. Mit solchen Programmen wird auch oft kollaboratives Schreiben ermöglicht, so dass Lernende sich gegenseitig helfen können und dadurch – in soziokulturellen Terminologien – *learner scaffolding* anstreben.

## 2.2 Sprachlernsoftware

Wenn Sprachlehrende und Sprachlernende von neuen Technologien sprechen, dann wird meist Sprachlernsoftware thematisiert. Inzwischen bietet jeder Verlag eigene Sprachlernsoftware an, oft lehrwerkgebunden, aber auch lehrwerkunabhängig, und Lernende, die die Preise bezahlen können, haben die Qual der Wahl. Vier Hauptkategorien solcher Software befinden sich derzeit auf dem Markt, wobei die erste Kategorie immer noch stärker vertreten ist als die letzteren. Es handelt sich um Programme zum Einüben und Drillen von sprachlichen Phänomenen – vorzugsweise grammatischer Strukturen wie Verbkonjugationen, Adjektivendungen oder Artikel. Wenn anwenderfreundlich gestaltet – u.a. mit gut nachvollziehbarem Aufbau, einfach zu folgendem Links und einer übersichtlichen Progression – können sie eine Kurs unterstützende Funktion haben und außerunterrichtliche, den Stoff verfestigende Übungen bieten, jedoch sind sie als Selbstlernmaterial eher ungeeignet für Lernende, die noch keine Grundlage haben. Diese Programme bieten zusätzliche Übungen an und befreien Lehrkräfte von wiederholter Korrektur, indem sie direkt *Feedback* oder Korrekturen anbieten, sie wirken aber oft ermüdend und reduzieren den Lernprozess auf einige wenige Strukturen. Ein Daumenregel bei solchen Programmen ist, sie nicht länger als 15 Minuten am Stück zu gebrauchen: Für eine kurze Übung sind sie gut geeignet, auf längere Sicht werden sie einfach öde. Ein positives Beispiel für Deutsch (neben Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch) ist *Deutsch inter@ktiv* von Pons.

Eine zweite, vor allem bei Kindern (aber nicht nur!) beliebte Art von Lernsoftware sind Spiel - Programme. Wortspiele oder Puzzles, die wie Drillprogramme nur einige sehr begrenzte Strukturen aufweisen, bieten aber zumindest einen gewissen Grad an *entertainment* an.

Weitaus komplexer und interessanter sind Lernprogramme, die wie Bücher aufgebaut sind, jedoch Links zu verschiedenen Themen haben und dem Lernenden eine bestimmte Selbststeuerung erlauben. Im so genannten Hypertext können z.B. Wörter, Strukturen oder landeskundliche Besonderheiten zu anderen Textteilen oder Erklärungen vernetzt werden, so dass Informationen neben dem Lesen oder Erarbeiten eingeholt werden können. Bekannte Programme für Deutsch als Fremdsprache wie *Lina und Leo* vom Goethe-Institut (früher über das Netz abrufbar, heute nur als CD-ROM verkäuflich) oder *Interaktive Sprachreise* werden in diese Kategorie eingeordnet.

Die letzte Kategorie von Lernsoftware sind Mikrowelten (Papert 1980), worin Lernende nicht nur auf das reagieren, was ihnen präsentiert wird, sondern selbst das Geschehen steuern können: in

Übereinstimmung mit dem konstruktivistischen Ansatz werden sie aufgefordert, selber ihr neues Wissen zu konstruieren. Solche Programme, die Lernende in eine Geschichte integrieren und je nach den von ihnen gemachten Entscheidungen zu einem anderen Schluss gelangen, sind weitaus seltener in der Landschaft des Sprachenlernens. Ein häufig genanntes Beispiel dafür ist das Programm *LingWorlds* (Douglas 1995).

Obwohl viele Schulen, Hochschulen und andere Bildungsinstitutionen heutzutage Multimedialabore besitzen und Sprachlernsoftware anbieten, und obwohl Lehrkräfte sich mit den Sprachlernprogrammen für ihre Sprache bekannt machen sollten, sind diese Lernangebote häufig nicht wirklich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht geeignet. Indem sie den Lernenden in seinem Lernprozess isolieren und vorgeben, eine Lehrkraft für behandelte Übungen überflüssig zu machen, sind sie zumeist nur für das Alleine-Üben geeignet. Manche Programme bieten sogar – im Preis inbegriffen, oder für einen Aufpreis erhältlich – eine tutorielle Unterstützung des Stoffes; sollten Lernende oder Benutzer Fragen haben oder Schwierigkeiten begegnen, können sie Tipps, Lernhilfen oder Erklärungen nach E-Mail-Anfragen erhalten. Da ein solcher Service aber kostenintensiv ist, wird er aber oft schnell wieder abgeschafft. Generell wäre es aber empfehlenswert, ein Programm anzuschaffen, das eine solche Unterstützung bietet.

Eine Warnung muss hier noch ausgesprochen werden: Nicht alle Sprachlernprogramme sind gleich nützlich. Wie auch andere Materialien sollten sie kritisch analysiert werden: Ist das Programm für das Sprachniveau geeignet? Ist ein Lerncurriculum integriert, und können die Bedürfnisse von individuellen Lernenden dabei einbezogen werden? (Zielgruppenabhängigkeit)? Ist der Aufbau übersichtlich und benutzerfreundlich? Bietet es die Zielsprache in authentischer Weise und in verschiedenen Formen an? Gibt es die Möglichkeit, schon erarbeitete Schritte zu speichern, so dass jeder Schüler wieder da anfangen kann, wo er aufgehört hat? Gibt es Zwischenschritte zur Evaluation und Reflexion des Gelernten? Diese und auch weitere Fragen müssen zunächst überlegt werden, bevor jemand mit einem Lernprogramm anfangen will, eine Anschaffung erwägt oder es weiter empfehlen will. Hilfen bieten zu diesem Zweck Evaluationsangebote im Internet: [www.elias-nc.org](http://www.elias-nc.org).

### 2.3 Kommunikative Aufgaben

Im Gegensatz zur Lernsoftware können Lernende sowohl während des Sprachunterrichts, aber auch allein zu Hause, verschiedene kommunikative Aufgaben lösen. Diese basieren auf dem Internet und sind aus dem Wunsch entstanden, sprachliche Formen in mehr oder weniger authentischen Situationen anzuwenden, statt sie nur zu (re)produzieren. Solche Angebote können durch die Unterschiede im zeitlichen Verlauf in zwei Kategorien eingeteilt werden: asynchrone sowie synchrone Kommunikation.

Asynchrone Kommunikation beinhaltet u.a. E-Mail-Korrespondenz, ein Medium, mit dem fast alle heutigen Lernenden vertraut sind (die so genannte Schneckenpost ist heute eher die Ausnahme geworden), aber auch *threaded discourse* (Internetforen), die jedoch weit weniger bekannt sind. Solche Möglichkeiten können entweder außerhalb des Unterrichts wahrgenommen werden – auf diesem Prinzip baut das sehr erfolgreiche Bochumer eTandem Europa-Projekt auf ([www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-de.html](http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-de.html)) – oder auch in den Unterricht eingebunden werden. Kollaborative Projekte sind hierbei durchaus denkbar, z.B. indem eine ganze Schulklasse Informationen über typische Hobbys und ihre Hintergründe austauscht und dann interkulturelle Vergleiche zieht – die Ergebnisse könnten dann über eine Seite im Web angeboten werden.

Zu den Vorteilen der asynchronen Kommunikation zählen die vermehrten Gelegenheiten, authentischer Sprache zu begegnen und mit Teilnehmenden der Zielsprachenkultur in Verbindung zu treten. Es kann immer nachgefragt werden, wenn etwas (sprachlich oder kulturell) nicht verstanden wird, und Lernende haben eher die Gelegenheit, mit Leuten aus ihrer eigenen Bezugsgruppe zu kommunizieren (im Ausland ist ansonsten häufig die einzige Bezugsperson für die Zielsprache die Lehrkraft). Verschiedene Nachteile des klassischen Briefwechsels (lange Wartezeiten zwischen Briefen, niedrige Motivation nach wochenlangen Pausen zu reagieren, hohe Abbrecherquoten) treffen hier wesentlich seltener zu; allerdings besteht hier immer noch die Gefahr, dass die beteiligten

Lernenden sich nicht verstehen werden oder nicht gewillt sind, ihre Vorurteile gegenüber der anderen Kultur zu hinterfragen – katastrophal für eine erfolgreiche E-Mail-Tandempartnerschaft.

Synchrone Kommunikation im Fremdsprachenunterricht wird seltener eingesetzt, unter anderem deswegen, weil eine gewisse technische Ausstattung sowie Kenntnisse über die dafür notwendigen Programme dazu erforderlich sind. Außerdem ist sie weitaus weniger durch die Lehrkraft steuerbar. Darin liegen aber auch die Stärken dieser Möglichkeiten, denn Lernende bekommen viel mehr Freiraum für ihren Lernprozess. Der Chat, eine Mischform aus gesprochener und geschriebener Sprache, ergibt bei Lernenden auch lexikalisch sowie syntaktisch komplexere Sprache als ein gesprochener Dialog – und Transkripte können später womöglich ausgedruckt und für andere Aktivitäten weiterverwendet oder analysiert werden. Studien haben ergeben, dass Lernende insgesamt mehr produzieren als in gesprochenen Diskussionen, und dass sonst eher schüchterne oder benachteiligte Lernende öfter zu Wort kommen (vgl. Ortega 1997).

Webchats wie MSN-Messenger oder ICQ sind fast jedem Jugendlichen bekannt; Lehrkräfte tun sich meist schwerer mit der Idee als ihre Schüler. Allerdings bergen diese *chats* die Gefahr, dass sprachlicher Input nicht auf einem bestimmten Niveau gesichert werden kann, und das besprochene Thema bleibt oft sehr allgemein. Dagegen könnte auch eine Chat-Einheit innerhalb des Sprachkurses eingesetzt werden (Kursdiskussionen), oder Sprachkurse könnten sich zu vorher arrangierten Zeiten im Web treffen, um sich auszutauschen (dies ist natürlich mit einem höheren organisatorischen Aufwand verbunden). Auf plattformbasierten Sprachlernangeboten werden inzwischen sowohl asynchrone als auch synchrone Kommunikationsformen eingesetzt.

Andere synchrone Möglichkeiten wie *multi-user domains (MUDs)* sowie *object-oriented MUDs* (genannt *MOOs*) sind wegen des hohen Lernaufwands eher für „Fortgeschrittene“ gedacht. Obwohl für individuelle Lernende durchaus von Interesse, werden sie vom Großteil der Sprachlehrkräfte nicht eingesetzt – nicht zuletzt deswegen, weil solche Domänen für den DaF-Bereich m.E. noch gar nicht entwickelt worden sind. (N.B. ein Beispiel zum Französischen wäre hier exemplarisch *A la rencontre de Philippe* zu nennen: <http://web.mit.edu/fli/www/projects/Philippe.html>).

## **2.4 Das world-wide web (WWW)**

Neben Lernsoftware ist das *world-wide web* am bekanntesten unter den neuen Medien für den Fremdsprachenunterricht. Es wird an erster Stelle für die Recherche nach landeskundlichen Informationen eingesetzt (hierbei reichen die Themen von aktuellen Nachrichten über Weihnachtstraditionen bis hin zu Zugabfahrtszeiten bei der Bahn). Es gibt jedoch auch weitere Möglichkeiten wie z.B. eine große Verbreitung an (kostenlosen) Lernübungen. Des Weiteren bietet das Web, wenn Lernende eine Webseite selber auf- oder ausbauen möchten, die Gelegenheit, im Netz ihre eigenen Arbeiten zu veröffentlichen. Für fast jedes Thema können authentische Materialien im Web gefunden werden; so liegt es auf der Hand, z.B. [www.jobpilot.de](http://www.jobpilot.de) für den Themenbereich „Arbeiten und Arbeit suchen“ nach interessanten Arbeitsstellen zu erforschen. Größere Projekte können durch Webrecherche vervollständigt werden: Eine Schulklasse könnte theoretisch (oder auch praktisch!) eine Reise in ein deutschsprachiges Land komplett online planen, indem einige Schüler die Reisemöglichkeiten finden, andere interessante Städte herausuchen, weitere Lernende günstige Unterkunftsmöglichkeiten finden und eine letzte Gruppe eine Tagesplanung mit verschiedenen Sehenswürdigkeiten entwirft.

Ein guter Einstieg in das große Angebot bieten verschiedene kommentierte Linksammlungen an, wie z.B. die von der University of Alberta, Kanada (abrufbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/resource.htm>).

Die Möglichkeiten sind fast unbegrenzt, jedoch muss stets in Erwägung gezogen, dass der Großteil solcher Angebote für Muttersprachler ins Netz gestellt wurden, und dass deswegen keine didaktische Bearbeitung vorgenommen wurde. Für Lehrkräfte, die lieber mit „authentischen“, jedoch schon didaktisierten Materialien arbeiten, gibt es aber ebenfalls eine Fülle an Lernseiten – gute Beispiele sind u.a. beim Goethe-Institut zu finden ([www.goethe.de](http://www.goethe.de)).

Wenn es gesteuert zugehen sollte oder Lernende auch selbstständig gelernte Formen üben möchten, gibt es mehrere kostenlose Übungsseiten zu *drill-and-practice*. Diese bergen aber eine Gefahr, die sonst weniger aus Lernsoftware oder traditionellen Lehrwerken bekannt ist: Da hier meist kein Herausgeber oder Verlag verantwortlich ist, ist die Qualitätssicherung nicht garantiert. Empfohlen wird es, solche Angebote daher gründlich zu analysieren, bevor sie weiterempfohlen oder im Unterricht eingebunden werden.

N.B: Das Gleiche gilt für Online-Wörterbücher, die zwar praktisch sind (man braucht nicht aufzustehen und in einem Buch zu blättern), jedoch häufig die falsche Übersetzung ergeben. Dies liegt z.T. auch daran, dass sie meist weniger Übersetzungsäquivalente anbieten als ein gutes Wörterbuch, obwohl es hierzu einige wenige Ausnahmen gibt (das LEO-Wörterbuch wird beispielsweise immer beliebter: <http://dict.leo.org/>). Dies passiert vor allem dann, wenn nicht nur einzelne Wörter, sondern ganze Phrasen oder gar Texte eingegeben werden (diese Erfahrung hat bestimmt der Großteil von Sprachlehrkräften gemacht, nachdem sie einen Schüleraufsatz mit kaum zu entziffernden Sätzen bekommen hatten). Online- oder CD-ROM-Übersetzungsdienste sind noch sehr, sehr weit von menschlichen Fähigkeiten entfernt. Eines der wenigen Forschungsergebnisse zeigt übrigens, dass die Verwendung von online-Wörterbüchern wenig zum Vokabellernen beiträgt. Hier ist das traditionelle Wörterbuch auf Papier deutlich überlegen.

## **2.5 Autorenprogramme: (Nicht nur) für Lehrende**

Autorenprogramme erlauben Lehrkräften, selber Übungen – ob auf Papier oder digital – zu entwerfen, ohne dass sie z.T. sehr aufwändige Arbeitsschritte vollziehen müssen. Ob Kreuzworträtsel, C-Tests und Lückenübungen, Wortsortierungsaufgaben o.ä. – nach Eingabe eines Textes können verschiedenste Aufgaben schnell erstellt werden. Solche Programme sind entweder als CD zu kaufen (Beispiel der Makrogenerator - Zyburas Arbeitshilfen für LehrerInnen: <http://www.zarb.de/>) oder teilweise im Internet kostenlos verfügbar (z.B. auf den Webseiten des Goethe-Instituts: <http://www.goethe.de/z/50/uebungen/>). Auch das Programm Hot Potatoes hat sich bewährt als leicht zu bedienende Hilfe beim Übungsentwurf (<http://www.hotpotatoes.de>; hierfür bestehen übrigens auch kostenlose Online-Tutorien, auch auf Deutsch, z.B. unter <http://www.klampfl.de/HotPotatoes/>). Dieses Programm ist zwar kein Freeware, wird aber kostenlos zur Verfügung gestellt für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungsinstitutionen, die ihre Aufgaben dann im Netz veröffentlichen. Je nachdem, was für eine Lehrkraft als interessant erscheint, können die Programme herangezogen werden. Allerdings muss in Erwägung gezogen, dass diese meist nur zum Üben vom Wortschatz einsetzbar sind und (noch) nicht so weit entwickelt sind, dass sie z.B. auch Höraufgaben einbeziehen oder Fragen zu einem Lesetext automatisch erstellen können – dies bleibt nach wie vor Aufgabe der Lehrkraft.

Andere, kostenpflichtige Autorenprogramme sind z.B. *Wahlmeister*, *Textbaumeister* oder *Autorensuite*, wobei keine davon „echte“ Hypertextsysteme sind.

Eine interessante Variation ist es übrigens, Schüler selber Aufgaben entwickeln zu lassen und diese Entwürfe dann im Unterricht zu verteilen.

## **3 Es ist nicht alles Gold...**

Nach der anfänglichen großen Begeisterung für die Möglichkeiten der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht gibt es nun mehr und mehr Vorbehalte, die vor dem Einsatz dieser Technologien im Sprachkurs zu berücksichtigen sind.

### **3.1 Wo ist hier der Knopf zum Einschalten?**

Eine der größten Schwierigkeiten bei der Einführung der neuen Medien an Schulen und Weiterbildungsinstituten ist schlichtweg die Angst vor dem Rechner, die (nicht nur) ältere Lehrende haben. Obwohl die jüngere Generation mit dem Computer aufgewachsen ist (Stichwort: Nintendo-Generation), gibt es einen großen Nachholbedarf unter Lehrkräften ab etwa 30 Jahren. Hinter der

Angst eines Lehrers vor dem Medieneinsatz verbirgt sich oft einfach die Furcht vor dem Autoritätsverlust; wenn schon Fünftklässler mehr über das WWW wissen als ihr Lehrer, kann das für ihn peinlich sein. In meiner Erfahrung mit DaF-Lehrkräften an der Universität habe ich öfter gesehen, wie Lehrkräfte das Multimedialabor auf jeden Fall vermeiden wollen, da ihnen ihr Unwissen über Rechner und die Möglichkeiten der neuen Medien unangenehm ist. Das muss natürlich nicht sein; eine kurze Einführung in einige Möglichkeiten in einer vertrauten und entspannten Atmosphäre kann diese Angst reduzieren und Lehrende dazu ermuntern, sich an den Rechner zu wagen. Umfassendere Fortbildungen können aus Nullanfängern auch richtige Fortgeschrittene machen, wenn man akzeptiert, dass Programmierkenntnisse nicht notwendig sind für eine Sprachlehrkraft (s. den Beitrag von Dieter Kranz und Bernd Lüking in diesem Themenheft). Für Lehrkräfte, die weniger Zeit haben oder doch lieber selbstständig den Stoff erarbeiten möchten, gibt es verschiedene Möglichkeiten, sowohl online-Angebote (das Goethe-Institut bietet z.B. ein Online-Programm mit betreuten Tutorials für Sprachlehrkräfte an) als auch traditionelle Angebote zum Einsatz der neuen Medien im DaF-Unterricht (s. u.a. Grünert/Hassert 2000).

### **3.2 Das ist mir alles zu blöd...**

Weitaus seltener dagegen ist eine negative Reaktion von Lernenden zur Anwendung der neuen Medien im Unterricht. Diese taucht vor allem bei älteren Lernenden auf, die sich durch Computer und Internet überfordert fühlen, und die keine Einleitung in die Verwendung des PCs erhalten haben. Aber auch bei jüngeren Lernenden können multimediale Aufgaben auf Ablehnung stoßen, wenn diese sich dadurch infantilisiert fühlen und meinen, die zu lösende Aufgabe sei „Kindergartenkram“ (wenn sie z.B. zu Kinderseiten geschickt werden, da diese vermeintlich sprachlich einfacher seien). Wie bei traditionellen Materialien muss hier schon im Voraus eine Auswahl des Stoffes getroffen werden, bevor damit gearbeitet werden soll.

Dabei sollen Lernende möglichst viel Freiraum in der Stoffwahl erhalten, denn einer der größten Vorteile der neuen Medien liegt darin, dass Schüler selbstständig ihren eigenen Lernprozess steuern können. Ein Hinweis auf weiterführende Übungsseiten – oft mit einem bestimmten Lehrwerk verbunden – kann Hausaufgaben interessanter machen, oder eine Wahl zwischen Aufgaben des Arbeitsbuchs und Webaufgaben kann selber getroffen werden. Wenn die Internetseiten übersichtlich sind oder die Bedienung der ausgewählten Lernsoftware leicht zu erlernen ist, lässt das Interesse am Lernen nicht so schnell nach.

Ein weiteres Problem liegt darin, dass wir inzwischen darauf trainiert sind, auf bestimmte Art und Weise mit dem Textangebot im Web umzugehen. So kann bei längeren Texten die Konzentration schnell nachlassen, wenn diese seitenlang auf dem Bildschirm präsentiert werden. Das Web ist hervorragend geeignet für kursorisches oder suchendes Lesen, um Kurzinformationen zu holen, jedoch sollte das detaillierte Lesen lieber den traditionellen Medien vorbehalten bleiben. Beim E-Mail-Tandem muss dies nicht unbedingt der Fall sein, vor allem dann, wenn mit einem Symbol wie „>“ zwischen den Fragen des anderen geantwortet wird. So bleibt ein Lesetext abwechslungsreich und dadurch auch interessant. Auch bei Lernsoftware ist empfehlenswert, eine maximale Bearbeitungszeit festzulegen, damit kein Desinteresse auftritt.

### **3.3 Tausende von Seiten mit dem Stichwort „Oktoberfest“ – und was nehme ich?**

Bei der Stoffauswahl muss oft vorsichtiger vorgegangen werden als bei der Verwendung von gedruckten Sprachlehrwerken, denn, wie schon erwähnt, der Großteil der Informationen im WWW ist nicht für Fremdsprachenlernende gedacht und unterliegt ganz anderen Bedingungen der Veröffentlichung (einzige Voraussetzungen, eine Internetseite zu erstellen, sind der Zugriff auf „Webraum“ und Kenntnisse eines Webeditors). Besonders bei Internet-Suchaufgaben (vor allem wenn Suchmaschinen wie Google oder Yahoo eingesetzt werden) ist es wichtig zu empfehlen, schon vor der Unterrichtsstunde die gestellte Übung zu erarbeiten und sämtliche Links abzufragen; ansonsten läuft man Gefahr, dass die Hälfte der Schüler bei privaten Seiten landen, die unerwünschte Bilder oder Texte anbieten. Im Internet kann man leicht über etwas stolpern, wofür man sich in der Videothek ansonsten ausweisen müsste (lost in cyber-space).

Nicht nur im Netz, sondern auch bei Lernsoftware sollten Qualitätsfragen ernst genommen werden. Hier helfen Webangebote zur Evaluation von Fremdsprachenmaterialien wie z.B. [www.elias-nc.org](http://www.elias-nc.org)).

### **3.4 Unter der Technik leiden**

Bei synchroner Kommunikation oder Recherche im Web kann man alles schon abgesichert haben: Die Links funktionieren, der Beamer läuft prächtig, die Übungen sind interessant und ansprechend – und in letzter Minute fällt der Server aus oder ein benötigtes Passwort funktioniert nicht mehr, die Chat-Partner finden sich nicht oder.... Dies sind Fälle, die bei traditionelleren Methoden leicht vermeidbar sind, beim Einsatz der neuen Medien aber – leider – häufiger vorkommen. Daher gilt immer: Trotz intensiver Planung einer multimedialen Unterrichtseinheit - eine Ausweichmöglichkeit muss es immer geben.

### **4 Schlusswort: Warum neue Medien im FSU?**

Wenn so viele Probleme mit den neuen Medien verknüpft sind, warum sind sie für uns als Fremdsprachenlehrkräfte dennoch von Interesse? Eine erste, einfache Antwort darauf könnte heißen: Weil unsere Lernenden heutzutage den Rechner als integrierten Teil des Unterrichts und des Lernens erwarten. Wenn (Sprachen-)Lernen etwas mit der Realität zu tun haben soll (gibt es da Widerstand?), so dürfen wir nicht den Fehler des Fernsehens wiederholen, welches aus unterschiedlichen Gründen lange nicht in den Unterricht eingeplant wurde und dann als Parallelwelt der Lernenden existierte.

Aber nicht nur deswegen. Zunächst bietet sich der Einsatz der neuen Medien im FSU als eine Möglichkeit, bei der sich sowohl Lehrkräfte als auch Schüler mit den Informationstechnologien vertraut machen können – vor allem für diejenigen Lernenden bedeutend, die außerhalb der Schule oder Weiterbildung wenig Chancen dazu haben. Mit einfachen Computerkenntnissen sehen für fast alle die späteren Berufsaussichten wesentlich besser aus (Stichworte: Zusatzqualifikation und lebenslanges Lernen).

Auch um den verschiedenen Lernertypen im Unterricht gerecht zu werden kann der Einsatz von neuen Medien vorteilhaft sein. Da nicht jeder Lernende gleich lernt (es gibt unterschiedliche Unterteilungen; häufig wird z.B. zwischen visuell/lesenden, visuell/bildorientierten, auditiven und taktilen Lerntypen unterschieden) und auch innerhalb eines relativ homogenen Kurses jeder unterschiedliche Erwartungen an den Unterricht hat, ist die beste Möglichkeit, die verschiedenen Lernertypen anzusprechen, der Einsatz verschiedener Unterrichtsmedien. Darunter fallen auch die neuen Medien: Es gibt Lernende, die gerne mit dem Computer arbeiten, genauso wie manche Lernende lieber neue Wörter aufschreiben oder Texte hören. Indem mehrere Wege im Rahmen des Unterrichts angeboten und ausprobiert werden, können Lernende ein Gefühl dafür entwickeln, was ihnen selber am besten passt.

Genau darin liegt der größte Vorteil der neuen Medien: Lernende haben hier die Chance, selbstständig zu arbeiten und womöglich auch außerhalb des Unterrichts weiterzulernen. Sie begegnen einer Vielzahl an Möglichkeiten, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, aufzufrischen oder auszubauen und entdecken, wie sie alleine, ohne Hilfe der Lehrkraft, Informationen finden und benutzen können. Durch das von neuen Medien angebotene Lerngerüst bekommen Schüler einen Schlüssel zur Sprachentür, mit Hilfe dessen sie weiter, selbstständig und autonom lernen können.

Jedoch darf man in den neuen Medien keine Gefahr für den traditionellen Lehrberuf sehen, denn auch die besten Lernprogramme oder Web-Angebote können eine *face-to-face* Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie besonders unter Lernenden keineswegs ersetzen. Noch lange wird die Schlussfolgerung gelten:

**Die neuen Medien sind ein ZUSatz und kein ERSatz!**

## Bibliografie

- Douglas, Sarah. (1995). LingWorlds: An intelligent object-oriented environment for second language tutoring. In V. Holland, J. Kaplan, & M. Sams. (Hrsg.). (1995). *Intelligent language tutors: theory shaping technology* (pp. 201-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grünert, Margit & Hassert, Tim. (2000). *Computer im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 14).
- Kern, Richard & Warschauer, Mark. (2000). Introduction: theory and practice of network-based language teaching. In: Mark Warschauer & Richard Kern. (Hrsg.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. New York: CUP.
- Ortega, Lourdes. (1997). Processes and outcomes in networked classroom interaction: defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion. *Language Learning and Technology*, 6 (1), 82-93.
- Papert, Seymour. (1980). *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Thorne, Steven. (1999). Chapter 3: Educational and foreign/second language uses of computer-mediation: a review of research. *An activity theoretical analysis of foreign language electronic discourse*. Unveröffentlichte Dissertation, University of California at Berkley.